Niveau(x) d'enseignement: 5 Numéro EDUQ : 8670130
Centre d'intérêt: 080

Hardy-Roch, Marcelle, 1941-.

La sociologie, les problèmes d'éducation et l'élève en cheminement plus ou moins "obligé" à l'école pour et vers le travail / Marcelle Hardy. -- Sainte-Foy: INRS-Education, 1985.
23 f. ; 28 cm.

"Communication présentée le 27 novembre 1985 dans le cadre des Débats midi du Département de sociologie de l'Université Laval". Code: C-161. Bibliogr.: f. 22-23.

Vedette(s)-secondaire(s): INRS-Education * Université Laval. Département de sociologie

---

Descripteur(s): Sociologie de l'éducation * Problème social * Recherche sociologique * Méthode de recherche * Cheminement scolaire * Défavorisé scolaire * Voies scolaires * Formation professionnelle * Enseignement professionnel court * Passage au travail * Intégration sociale * Secondaire (Ordre d'enseignement) * Collégial (Ordre d'enseignement)

L'auteure présente une réflexion collective sur son itinéraire comme sociologue impliquée dans des travaux de recherche en éducation. Elle décrit sa façon de vivre et de pratiquer une "sociologie en acte". Elle amorce sa réflexion en tentant d'abord de clarifier les rapports qu'elle tisse entre sociologie et problèmes de l'éducation pour spécifier, ensuite, les principales caractéristiques du type de problématique qu'elle privilégie. Elle présente, en terminant, quelques-uns des projets de recherche déjà réalisés et son cheminement vers d'autres projets en émergence.

Type de document: r

EDUQ 8670136

LA SOCIOLOGIE, LES PROBLEMES D'EDUCATION ET L'ELEVE EN CHEMINEMENT PLUS OU MOINS "OBLIGE" A L'ECOLE POUR ET VERS LE TRAVAIL.

Marcelle Hardy

C-161

INRS-Education

EDUQ 8670130

La sociologie, les problèmes d'éducation et l'élève en cheminement plus ou moins "obligé" à l'école pour et vers le travail

Communication présentée le 27 novembre 1985 dans le cadre des Débats midi du département de sociologie de l'université Laval

Marcelle Hardy

C-161

INRS-Éducation
2383 Chemin Ste-Foy
Ste-Foy, Québec
G1V 1T1

La sociologie, les problèmes de l'éducation et l'élève en cheminement plus ou moins "obligé" à l'école pour et vers le travail?...

J'ai interprété l'invitation qui m'est faite aujourd'hui, comme une incitation à une réflexion collective sur mon itinéraire comme sociologue impliquée depuis quelques années dans des travaux de recherche en éducation. C'est donc de ma façon de vivre et de pratiquer "une sociologie en acte" dont je vais vous entretenir. Cette réflexion je l'amorcerai en tentant d'abord de clarifier les rapports que je tisse entre sociologie et problèmes de l'éducation pour spécifier, ensuite, les principales caractéristiques du type de problématique que je privilégie. Pour terminer, je présenterai, brièvement, quelques-uns des projets de recherche déjà réalisés et mon cheminement vers d'autres projets en émergence.

1. Rapports entre sociologie et problèmes de l'éducation

La nature des rapports effectifs que j'établis entre la sociologie et les problèmes éducatifs est d'abord tributaire de mes intérêts et objectifs professionnels fondamentaux - lesquels se sont avérés remarquablement permanents depuis déjà vingt ans - qui m'orientent vers la recherche appliquée. Ceux-ci sont actuellement renforcés par la mission spécifique de l'organisme universitaire qui m'appuie et justifie mes travaux, l'INRS-Éducation, lequel est officiellement et pratiquemment orienté vers la recherche appliquée.

Pour moi, cela signifie que je me sers de la sociologie comme d'une grille et d'une boîte à outils pour étudier certains problèmes d'éducation. Mon objectif n'est donc pas de servir la sociologie ni de l'enrichir en appliquant ses concepts et ses méthodes à l'éducation afin d'accroître le rayonnement sociologique. Au contraire, ma visée professionnelle est de contribuer à clarifier et éventuellement à corriger certains des problèmes éducatifs particulièrement épineux que j'analyse en privilégiant une appruche susceptible d'aider les divers acteurs scolaires à remettre en cause leur pratique professionnelle. C'est ainsi que je tends à privilégier une approche susceptible de questionner et éventuellement de supporter, au moins à moyen terme, le renouvellement et la réorientation de la politique éducative et de la pratique professionnelle qui l'incarne.

Mes préoccupations de recherche réservent donc une place importante aux répercussions sociales de mes travaux. Conséquemment, l'élément déclencheur de ceux-ci sera, le plus souvent, l'identification d'un problème social et plus rarement l'énonciation d'une question sociologique. Ceci contribue à générer un processus de recherche où le problème social de départ est posé à partir des diagnostics énoncés par les divers types d'acteurs impliqués dans ce problème soit: les enseignants et enseignantes, les professionnels non enseignants, les directeurs et directrices d'école, les commissions scolaires, le ministère de l'Éducation, les associations de parents d'élèves, les associations d'enseignantes et enseignants de la formation professionnelle et plus récemment, pour moi,

le Ministère de la main d'oeuvre et de la sécurité du revenu et les commissions de formation professionnelle... Le problème ainsi diagnostiqué, par ces divers acteurs, me permet de définir un objectif de recherche que je traduis ou opérationnalise ensuite en objet sociologique. Dans cette démarche, je m'appuie, autant que possible, sur les travaux déjà réalisés en sociolcgie de l'éducation. La plupart du temps, ceux-ci sont rares ou peu développés. Il me faut alors innover en développant une problématique de recherche qui me permette d'atteindre l'objectif poursuivi. Ce sont donc les rapports que j'établis entre sociologie et problèmes éducatifs qui déterminent la problématique que je privilégie.

2. Problématique privilégiée

2.1 Caractéristiques générales

Cette problématique peut être définie rapidement à partir de quelques thèmes ou caractéristiques que j'énonce comme suit:

recherche plutôt exploratoire

recherche hypothético-inductive

approche centrée sur l'identification des trajectoires objectives puis subjectives d s acteurs impliqués

approche centrée sur la recherche de la signification des phénomènes étudiés.

Si j'opte plus souvent pour une recherche exploratoire, c'est parce que je m'attaque à des problèmes qui n'ont pas encore fait l'objet d'étude systématique. Ne pouvant m'appuyer sur des modèles déjà développés, je m'engage donc modestement dans une exploration de la réalité à analyser en veillant cependant à ce que les conditions de recherche définies permettent une certaine généralisation des résultats et en espérant que d'autres viendront vérifier mes conclusions.

Je définie la problématique habituellement retenue comme hypothético-inductive parce que je formule d'abord une hypothèse générale à partir de la littérature disponible et des perceptions des acteurs impliqués dans le problème. Cette hypothèse me permet, ensuite, de tracer le cadre général de la recherche à l'intérieur duquel je m'engage alors dans une démarche inductive.

Cette démarche inductive n'est cependant pas laissée à la merci de l'apparent désordre intuitif. Au contraire cette démarche inductive est structurée par le repaire ou l'identification des trajectoires objectives (ex: cheminement scolaire observable dans l'ensemble des bulletins de notes de chaque élève ou trajectoire professionnelle telle qu'enregistrée dans les dossiers du service du personnel d'une entreprise) puis par l'étude des trajectoires subjectives. Ces dernières ne peuvent être saisies que par le récit ou l'appel au vécu des acteurs impliqués. La considération des trajectoires subjectives oblige aussi à s'attarder au contexte social (famille, école, milieu de travail...) où sont vécues

ces trajectoires. Cet option en faveur de l'identification des trajectoires exige le développement d'un processus de recherche partiellement ou entièrement longitudinal. Au plan méthodologique cela implique aussi le recours aux techniques quantitatives pour la description des trajectoires objectives et l'utilisation des techniques qualitatives pour l'étude des trajectoires subjectives.

La cohérence de cet ensemble de caractéristiques, au niveau de la problématique, repose sur une option épistémologique centrée sur la recherche de la signification de la réalité, du problème ou du phénomène à analyser. Laissant à d'autres la recherche des causes et l'analyse causale qui y conduit, je m'intéresse d'abord à déceler le sens de la situation sociale étudiée pour l'acteur et les groupes d'acteurs concernés puis pour les institutions qui les encadrent.

Voilà en résumé, les éléments structurels de la problématique de recherche que je privilégie le plus souvent. Si l'on passe maintenant au contenu de cette problématique, je l'identifierais comme tramée sur une toile de fond: l'élève en position d'échec scolaire.

2.2 Toile de fond: l'élève en position d'échec scolaire

Mes intérêts m'orientent vers les acteurs et, parmi ceux-ci, je privilégie nettement l'"acteur apprenant". Depuis 1979, j'explore le champ de la sociologie de l'éducation en partant des défavorisés du système sco-

laire, c'est-à-dire de ceux que l'école n'arrive pas à domestiquer et qui ne réussissent pas à s'impliquer avec succès dans un processus d'appropriation du savoir satisfaisant les normes scolaires actuellement en vigueur.

Partir des défavorisés ou relégués du système scolaire, c'est un peu comme partir de la maladie pour explorer et expliquer la santé. Poursuivant la même analogie, je précise que je ne pars pas seulement de la maladie, mais je m'intéresse d'abord et avant tout au malade. C'est-à-dire que je me préoccupe avant tout de l'élève qui est rebuté d'apprendre (c'est pourquoi cet exposé parle d'élève en cheminement plus ou moins "obligé" à l'école) avec les moyens que l'école lui offre actuellement et qui finit par rejeter l'école et réussit à se faire rejeter par l'école elle-même qui le considère comme un sujet récalcitrant et le classe ou le qualifie d'inadapté. En réalité, l'école agit envers ces élèves comme s'ils étaient inadaptables: elle réduit d'abord substantiellement ses exigences au niveau des savoirs à maîtriser jusqu'à infantiliser ceux qu'elle a mission de conduire à la maturité adulte et de préparer à l'entrée sur le marché du travail; concurremment, l'école accroît les mesures coercitives, envers ces élèves, renforcant ainsi l'importance de sa fonction de gardiennage. Tant et si bien que les élèves eux-mêmes finissent par considérer l'école comme "une prison" dont ils ne pensent qu'à s'évader.

À long terme, j'espère m'approcher progressivement d'une explication théorique de l'acte d'apprendre, du processus humain d'appropriation du savoir, c'est-à-dire de la construction progressive de certains types de savoirs humains à travers la maîtrise de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être. Je veux comprendre les conditions sociales, et cela bien au-delà de la simple notion d'origine sociale ou de capital culturel, qui stimulent un acteur ou un groupe particulier d'acteurs à s'impliquer dans - ou à résister à - un processus spécifique d'appropriation d'un savoir ou d'un type de savoir particulier. Je veux expliquer la dialectique des relations et conditions qui stimulent ou déprime la motivation et l'appétit d'apprendre. Pour atteindre cet objectif, je m'intéresse à ceux qui, selon toute apparence, on perdu la motivation à s'approprier le savoir scolaire, je m'intéresse à ceux dont l'école ne réussit pas à stimuler la curiosité pour les objets et les sujets d'apprentissage scolaires.

Théoriquement, ma démarche s'articule comme suit:

1- Je fais d'abord l'hypothèse que l'acte d'apprendre, de s'approprier un savoir, est un acte social au même titre que le travail, la consommation ou la conduite automobile.

2- Je pose ensuite comme hypothèse que la curiosité, que l'appétit d'apprendre, d'accumuler des savoirs est un acte naturel à l'esprit humain comme marcher, se déplacer puis voyager; ce n'est donc pas un privilège réservé aux esprits les plus doués ou venant d'un milieu plus cultivé. L'esprit humain aime explorer comme il aime se substanter. Ce désir d'explorer, de s'approprier de nouveaux savoirs,

s'appuie sur le déjà connu et est appelé, stimulé, 1° par ce qui fait partie de l'univers du possible, de l'imaginable, du signifiant; 2° par ce qui est perçu comme gratifiant pour l'acteur lui-même. À mon avis, cette dialectique d'appropriation des divers types de savoirs explique, en partie, l'importance de l'univers culturel de l'acteur dans le phénomène d'appropriation, de conservation (mémoire sélective) et de développement de nouveaux savoirs.

3- À l'intérieur de cette problématique, les savoirs transmis par l'école ne représentent qu'une partie des savoirs transmis et créés. Ces savoirs scolaires représentent cependant la portion sociale la plus officielle du savoir transmis tant par l'articulation de son contenu, la formalisation de sa transmission, le contrôle du savoir effectivement maîtrisé et la reconnaissance sociale qui y est attribuée. Dans les faits, ce savoir scolaire cohabite avec plusieurs savoirs concurrentiels: savoir familial, savoir du groupe des pairs, savoir du milieu professionnel à l'intérieur duquel l'élève aspire s'insérer, etc...

4- Je fais aussi l'hypothèse qu'il existe plus d'un mode d'appropriation du savoir ou processus d'apprentissage et qu'il existerait aussi une filiation entre modèle culturel et processus d'appropriation du savoir c'est-à-dire que certains processus d'appropriation du savoir seraient plus accessibles et donc apparemment plus naturels pour les acteurs baignant dans un univers culturel particulier alors que d'autres processus d'appropriation du savoir demeureraient étrangés ou du moins plus difficilement accessibles pour ces mêmes acteurs. Je fais

référence, ici, au processus qui part du théorique et du général pour aller au particulier par opposition à celui qui part du particulier, de la pratique ou du concret en recourant à l'imitation, à la manipulation... pour aller au théorique ou au généralisable.

Dans une telle logique, l'appropriation et la construction d'un savoir individuel puis collectif est profondément enraciné dans l'histoire et la vie quotidienne de chaque acteur; c'est pourquoi, dans mes travaux, j'accorde beaucoup d'importance aux trajectoires des acteurs et à leur vécu social autant qu'à leur vécu scolaire. Jusqu'à maintenant, cette approche m'a permis d'entrevoir un rapport de complémentarité/concurrence, principalement chez les élèves en position d'échec scolaire, des savoirs scolaires et des savoirs acquis à l'extérieur de l'univers scolaire. Ces derniers sont principalement constitués de savoirs de type professionnel que les garçons, surtout, acquièrent auprès de leur père ou dans le cadre de la famille élargie. Compte tenu de la position scolaire des élèves ayant expérimenté plusieurs échecs scolaires, de leur empressement à entrer sur le marché du travail et du désir d'autonomie qui accompagne cette entrée, la formation professionnelle est au coeur de leurs préoccupations. Au cours des dernières années, je me suis donc beaucoup intéressée à la formation professionnelle donnée en milieu scolaire. D'ici peu, je prévois m'impliquer dans des travaux sur l'appropriation d'un savoir professionnel à travers l'expérience de travail offerte par l'intermédiaire de stages qualifiant en milieu de travail chez les jeunes faiblement scolarisés.

3. Projets de recherche

Les principaux aspects de cette problématique ce sont principalement actualisés à travers la recherche sur l'enseignement professionnel court et marquent l'orientation de mes projets en émergence sur: la transition de l'école au monde du travail, puis les formations complémentaires et les dispositifs d'insertion professionnelle des jeunes faiblement qualifiés et dans une autre direction le projet intitulé: "Trajectoire scolaire et évolution de la relation maître/élève chez les élèves "en difficulté" à la sortie de l'école primaire". Tous ces projets présentent une caractéristique commune: la longitudinalité de l'analyse.

3.1 L'enseignement professionnel court[1]

Cette recherche sur l'enseignement professionnel court se réalisa auprès d'une cohorte d'élèves inscrits, en 1979-1980, au niveau trois de l'enseignement secondaire. L'équipe de recherche a d'abord étudié le cheminement scolaire, depuis le début des études primaires jusqu'en 4ème secondaire, des 574 élèves d'une cohorte regroupant tous les élèves de la voie pratique et de l'enseignement professionnel court[2] plus un nombre équivalent d'élèves de l'enseignement général sélectionnés au hasard. Après avoir observé une partie de ces mêmes élèves pendant 106 heures de cours de français et de cours professionnels théoriques ou pratiques; nous avons interviewé, sur leurs rapports à l'école, 140 élèves - dont une moitiée classée en voie pratique ou enseignement professionnel court

et l'autre moitiée inscrite en enseignement général ou professionnel long - et 22 décrocheurs de l'enseignement professionnel court. Puis, nous nous sommes entretenus avec 30 enseignants et enseignantes et 12 membres du personnel d'encadrement scolaire affectés auprès de ces élèves. La présentation des résultats de nos analyses nécessiterait le temps normalement imparti à plusieurs communications comme celle-ci. Je me limiterai donc ici à une esquisse rapide des thèmes développés en analyse synthèse.

Le procès d'appropriation du savoir scolaire s'actualisant progressivement depuis l'entrée en maternelle jusqu'à la fin des études; il nous a paru indispensable de considérer l'ensemble de la trajectoire scolaire. C'est ainsi que nous avons tenté de cerner les divers aspects de la genèse et de l'évolution de ce procès d'appropriation du savoir scolaire. À cette fin, nous avons scruté successivement la signification - et l'aberration - de l'expérience scolaire pour les élèves de la voie pratique et de l'enseignement professionnel court en termes de valorisation/dévalorisation de soi - et même de maturité/infantilisation - par et dans l'appropriation d'un savoir pour soi et d'un savoir social (négociable sur le marché du travail); puis en termes d'implication/résistance au procès de socialisation scolaire qui est devenu progressivement, pour la majorité de ces élèves, un procès de relégation/exclusion scolaire.

Notre étude des trajectoires scolaires a révélé que tous les élèves de l'enseignement professionnel court et encore plus fortement ceux orientés vers la voie pratique avaient expérimenté l'échec scolaire pendant leurs études primaires. Malgré les diverses mesures d'appui pédagogique et le redoublement expérimentés par plusieurs; la majorité de ces élèves entrère à l'école secondaire à treize ans révolus et sans avoir nécessairement maîtrisé les savoirs de l'école primaire.

Les particularités sociales (origine ouvrière, agricole ou artisanale) et sexuelles (majorité de garçons) du classement dans ces voies de relégation scolaire nous ont induit à chercher une explication à ce phénomène au-delà des aptitudes intellectuelles des acteurs. D'où notre préoccupation de discerner la signification de l'expérience scolaire pour "l'acteur apprenant" qui, après plusieurs années de scolarité, est clairement en position d'échec scolaire. Celle-ci risquant d'être, davantage, une position de déviance et même de résistance scolaire en regard des performances minimales que l'école lui impose.

En résumé, soulignons que la dévalorisation de soi, à travers le processus d'appropriation du savoir scolaire (Côté, 1983) qui s'observe chez tous ces élèves provient principalement de l'intériorisation des difficultés rencontrées devant la maîtrise du français et des mathématiques et de la traduction de ces difficultés, par les élèves concernés, en sentiment d'incompétence et même en inaptitude fondamentale, presque innée, qui leur bloqueraient l'accès à ces savoirs. Cette dévalorisation

de soi continue à poursuivre, sous un mode plus atténué, les filles dans l'appropriation des savoirs professionnels où elles n'arrivent que péniblement à en maîtriser les rudiments sans s'y impliquer réellement. Les garçons de la voie pratique et de l'enseignement professionnel court, quant à eux, réussissent à inverser leur position vis-à-vis des savoirs professionnels pratiques. Effectivement, ceux-ci deviennent, pour eux, des occasions de démontrer leurs savoir-faire, d'affermir leur sentiment de compétence et de libérer l'expression euphorique de leur désir d'explorer de nouveaux savoirs. Leur enthousiasme se refroidit, cependant, quelque peu devant les obstacles à franchir avant d'apprivoiser les notions théoriques essentielles à leur qualification professionnelle; malgré cela, ils demeurent persuadés que leurs habiletés à la découverte par la manipulation - réelle stratégie d'essai erreur pour eux - leur permettra de surmonter ce handicap où resurgit crûment leurs difficultés scolaires face au français et aux mathématiques. Cette impuissance - qui joue comme un réel sentiment d'étrangeté vis-à-vis du procès de scolarisation ne peut être exclusivement attribuée au simple effet "reproductif" du système scolaire puisque, nous avons démontré (Hardy, 1985b) que pour les fils et filles d'ouvriers, d'agriculteurs et d'artisans classés en enseignement général et professionnel long, les difficultés scolaires rencontrées n'ont pas sérieusement entamées leur confiance dans leurs habiletés d'"acteurs apprenants". Au contraire, tout en ajustant leurs ambitions afin de satisfaire minimalement les exigences des évaluations scolaires, ces jeunes réussissent à éviter le piège de la répulsion et du retrait devant les obstacles et demeurent persuadés

de la rentabilité de leurs efforts. Conviction qui supporte leur investissement personnel, par un travail en classe et à domicile, dans le processus d'appropriation du savoir scolaire.

Loin de résister à la discipline et à la morale scolaire, la majorité d'entre eux légitime les règlements scolaires et demande même plus de sévérité dans leur application. Confiants dans l'école, comme lieu de qualification professionnelle, ils sont fermement résolus à fournir les efforts - ascèse morale tout autant qu'intellectuelle - pour se mériter le diplôme qui certifiera cette qualification tant recherchée comme outil d'édification de l'avenir.

Cette intériorisation de la morale scolaire couplée à la crédibilité dans l'efficience du savoir scolaire induisent une modulation différenciée de l'implication dans le procès de socialisation scolaire entre, d'une part les garçons de l'enseignement professionnel long et, d'autre part, les filles de l'enseignement professionnel long et les garçons et filles de l'enseignement général. Les premiers, déjà impliqués dans un procès de mutation vers la socialisation professionnelle dans le métier choisi, vivent leur implication scolaire en subordination - comme un simple instrument - à la socialisation professionnelle déjà amorcée par leur empressement tant à s'engager dans des activités de travail salarié qu'à s'impliquer dans un mode de vie supportant la mutation professionnelle recherchée. Pendant ce temps, les seconds, sans négliger le développement de leur qualification professionnelle, continuent à se complaire dans une relative autonomie du procès de socialisation scolaire.

À l'opposé les élèves, principalement les garçons, de l'enseignement professionnel court rejettent la morale scolaire en emfreignant régulièrement les règlements et en refusant de s'astreindre au travail scolaire à domicile. S'apposant la socialisation scolaire pour elle-même, il n'accepte de l'école que ce qui, à leur point de vue, peut servir la socialisation professionnelle dans laquelle ils sont déjà engagés. C'est ainsi que plusieurs n'hésitent pas à s'absenter de l'école pour satisfaire les exigences d'un travail rémunéré qui s'offre à eux. Je m'attarde actuellement à clarifier la résistance au savoir scolaire et à la socialisation scolaire qui accompagne l'empressement à s'engager dans une socialisation professionnelle chez les élèves en difficulté scolaire. Empressement qui m'est, cependant, pas à l'abri de toutes inquiétudes quant à l'actualisation de leur transition effective et permanente vers le monde du travail.

Ces travaux m'ont orientées vers deux pistes de recherche dont l'une est liée aux tenants et l'autre aux aboutissants de la réalité sociale et scolaire vécue par les élèves de l'enseignement professionnel court. En amont, je m'intéresse à la médiatisation du savoir scolaire alors qu'en aval je projette analyser la transition de l'école au monde du travail.

3.2 La médiatisation du savoir scolaire

Compte tenu du processus de dévalorisation de soi comme "acteur apprenant" qui s'instaure à travers le procès d'appropriation du savoir sco-

laire chez les élèves en "difficulté" scolaire et du processus de résistance au procès de socialisation scolaire puis au savoir scolaire lui-même qui s'en suit; il m'apparaît important de scruter les rapports entre trajectoire scolaire et évolution de la relation maître/élève chez les élèves "en difficulté" à la sortie de l'école primaire. Les justifications à s'attarder sur la relation maître/élève s'appuient sur nos analyses antérieures et sur des études récentes de Pujade-Renaud (1983, 1984) et Zimmerman (1979) qui m'ont convaincue que le rapport au savoir scolaire est avant tout un rapport social médiatisé par la relation avec la personne qui maîtrise ce savoir et qui est mandatée pour en stimuler l'appétence, chez l'"acteur apprenant", soit l'enseignant. Cette dynamique d'appropriation du savoir se joue tout autant sur le registre de l'affectivité que sur celui de l'intellectualité; car le désir ou l'appétence du savoir en soi passe d'abord par l'appétence du savoir pour soi. C'est pourquoi, je me propose de considérer toute la dynamique de la signification de l'appropriation du savoir pour celui qui apprend.

Selon cette hypothèse, le rapport d'appropriation du savoir scolaire se joue sur le plan cognitif en mettant de l'avant les notions à maîtriser à l'aide des techniques et outils pédagogiques et sur le plan affectif et relationnel par le développement d'une relation d'attrait-séduction qui en cas d'échec pourrait progressivement devenir une relation de rejet-répulsion entre l'élève et l'enseignant. L'analyse de cet aspect affectif et relationnel de l'appropriation du savoir exige une analyse de l'évolution de la relation maître/élève centrée sur les attitudes ré-

ciproques des parties dans leurs composantes affectives et cognitives laquelle est à mettre en relation avec la trajectoire scolaire effective entre la fin des études primaires et la 3e année à l'école secondaire. Comme vous l'aurez soupçonné, ce projet exige une approche multidisciplinaire. J'y travaille conjointement avec M. Pierre Potvin, psychologue à l'UQTR et Mme Denise St-Jean, psychopédagogue à l'UQAR.

3.3 La transition de l'école au monde du travail

La transition de l'école au monde du travail est en soi une réalité très mal connue et fort inquiétante dont l'appréhension ne peut se réaliser à travers un seul projet de recherche. C'est pourquoi j'ai d'abord commencé par réaliser une enquête téléphonique, grâce à l'appui du Fonds FCAR, auprès de la cohorte des élèves qui avaient déjà été interviewés dans le cadre du projet sur l'enseignement professionnel court. Ceci afin d'identifier le processus d'insertion professionnelle des filles et des garçons sortants des divers secteurs d'enseignement de l'école secondaire.

Ceci nous a permis de décrire la situation de travail actuelle de ces garçons et de ces filles en terme de recherche d'emploi, de chômage, de recours à l'aide sociale, d'alternance de formation et d'expériences de travail plus ou moins reliées ou étrangères à la formation préalablement acquise.

Cette préoccupation, je la poursuis avec des collègues sociologues de l'université Laval (Claude Trottier) et de l'université du Québec à Rimouski (Yvon Bouchard et Carol Landry) grâce à une subvention du Fonds FCAR et un espoir de soutien du CRSHC. À partir des données d'ASOPE, nous avons commencé à étudier le processus d'insertion professionnelle des sortants de niveaux secondaire et collégial. À l'aide de données longitudinales recueillies lors de la dernière année d'étude, un an après la sortie du système scolaire puis lors de la 3e année d'insertion potentielle dans le monde du travail, nous voulons décrire et analyser la transition des jeunes qui sortent de l'école secondaire ou du cegep et qui s'insèrent en milieu de travail.

Les objectifs spécifiques de ce projet sont:

1) de reconstituer les principales étapes de processus soient
   a) l'étape où ils en viennent à quitter le système d'enseignement
   b) l'étape de recherche et d'expérience du premier emploi à la sortie de l'école ou du cegep
   c) l'étape de l'insertion professionnelle elle-même
2) de mettre en relation les étapes de cette transition avec les variables suivantes: le niveau où ils quittent le système d'enseignement, le type de formation reçue (générale ou professionnelle), le fait qu'ils détiennent ou non un diplôme, le statut socio-économique des parents, le sexe de l'élève. Nous prévoyons que cette analyse permettra de rendre compte de la très grande diversité des cheminements scolaires et professionnels des jeunes et de projeter un éclairage

sur un ensemble d'aspects peu analysés de la transition du système éducatif au système productif.

Chacun de ces projets sont, pour moi, des étapes préliminaires à une analyse du processus d'appropriation du savoir dans et par l'expérience de travail. À cette fin, j'ai amorcé des communications avec le Ministère de la main d'oeuvre et de la sécurité du revenu afin de développer un projet sur l'évaluation des formations complémentaires et des dispositifs d'insertion à la vie professionnelle chez les jeunes faiblement scolarisés. Il est cependant trop tôt pour préjuger des résultats de ces démarches.

Ma volonté d'étudier le processus d'appropriation du savoir dans et par l'expérience de travail, chez les jeunes faiblement scolarisés, s'appuie sur les hypothèses suivantes:

1- L'appropriation du savoir scolaire étant à la fois acquisition de savoirs et de savoir-faire, elle n'est pas l'apanage exclusif de l'école. J'en déduis que le milieu de travail peut fournir à un "acteur apprenant" l'occasion de participer à une activité où il poursuivra réellement, mais sous un mode différent, la formation amorcée à l'école.

2- Toute appropriation de savoir, et plus spécifiquement de savoir professionnelle, implique l'aptitude à se familiariser avec les schèmes de pensées, les valeurs et les comportements (modèles culturels) qui régissent les pratiques et plus spécifiquement les pratiques professionnelles.

3- La logique scolaire différant de la logique du travail, la réussite sur le marché du travail n'est pas la simple reproduction ni la nécessaire prolongation des succès/échecs expérimentés dans le monde scolaire.

4- L'insertion professionnelle de jeunes adultes sera d'autant plus réussie et permettra l'implication dans un processus d'appropriation de savoir stimulant pour l'acteur et valorisé par le milieu de travail que l'écart sera moins grand (plus grande similitude), au niveau du modèle culturel, entre le milieu familial de l'acteur et le milieu de travail où il y a insertion professionnelle.

5- Si les difficultés d'appropriation du savoir observées pendant l'expérience scolaire s'atténuent sensiblement au cours de l'expérience professionnelle, jusqu'à ouvrir la voie à l'implication dans un processus d'appropriation du savoir reconnu par l'acteur et son employeur immédiat et valorisé par ce dernier; les difficultés observées à l'école ne peuvent plus être attribuées à une carence fondamentale ou à une inaptitude à apprendre de l'acteur impliqué.

6- Si l'on peut identifier une non continuité et même une inversion, entre le monde scolaire et le monde du travail, dans les possibilités d'implication des mêmes acteurs dans un processus d'appropriation du savoir; nous sommes justifiés de questionner les performances de l'école dans la stimulation de ces jeunes qu'elle considère trop rapidement comme inaptes puisqu'elle relègue dans des voies de sortie rapide et peu qualifiante pour le monde du travail. L'analyse des processus d'appropriation du savoir à travers l'expérience de travail

peut donc aider à expliquer l'acte d'apprendre, de domestiquer un savoir signifiant pour des acteurs apparemment peu attirés par un processus d'appropriation du savoir et ainsi fournir des pistes d'expérimentation susceptibles d'améliorer la compétence des acteurs concernés.

Conclusion

Voilà présenté d'une façon trop schématique quelques-uns des principaux éléments susceptibles de permettre d'entrevoir les axes de mon itinéraire professionnel de sociologue impliquée dans des travaux de recherche en éducation. Ma réflexion et mes travaux sont encore loin d'avoir trouvés leurs formes définitives. Il faut plutôt les voir comme en mouvement et même en mutation presque constante.

Notes:

1. Cette recherche a été financée par la Direction de la recherche de la Section planification du ministère de l'Éducation, le Fonds FCAR (Formation de chercheurs et aide à la recherche), le CRSHC (Conseil de la recherche en sciences humaines du Canada), le CQRS (Conseil québécois de la recherche sociale), le CSE (Conseil supérieur de l'Éducation) et l'INRS (Institut national de la recherche scientifique).

2. Les élèves de l'enseignement professionnel court ne sont pas éligibles au classement en 3e ou 4e secondaire de l'enseignement général ou professionnel long. La formation professionnelle courte s'adresse à ceux qui ont échoué en 2e ou en 3e secondaire et qui ont 15 ans; la voie pratique s'adresse à l'élève qui arrive de l'élémentaire et ne peut cheminer dans un cours régulier.

Bibliographie:

Bourdieu, Pierre et Jean-Claude Passeron, La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement, Paris: Ed. Minuit, 1970.

Côté, Pierre, Les représentations des élèves du professionnel court, Québec: INRS-Éducation, R-162, 1983.

Grootaers, Dominique, "Les jeunes, l'école et la formation", in Culture mosaïque, Bruxelles: Ed. Vie ouvrière, 1984, pp. 172-193.

Hardy-Roch, Marcelle, Denis Rhéaume et Marlen Carter-Gagné, Caractéristiques des élèves du professionnel court à partir de l'analyse de leur cheminement scolaire - Rapport de première étape basé sur l'étude des dossiers scolaires, Québec: Ministère de l'Éducation, Direction de la recherche, Secteur planification, 1981.

Hardy-Roch, Marcelle, Louise Clermont-Laliberté, Hélène Bergeron, Marlen Carter-Gagné et Pierre Côté, Les élèves de l'enseignement secondaire professionnel court: leur origine sociale et leurs rapports à l'école d'après une analyse d'entrevues, Québec: Ministère de l'Éducation, Direction de la recherche, Secteur de la planification, 1982.

Hardy, Marcelle, Rapport d'appropriation au savoir et résistance scolaire, Québec: INRS-Éducation, C-145, 1985.

Hardy, Marcelle, "Appropriation du savoir scolaire des fils et filles d'ouvriers, agriculteurs et artisans" soumis à la Revue des sciences de l'éducation, automne 1985.

Hiernaux, Jean-Pierre et Jean Nizet, Une école pour nous?, Bruxelles: Ed. Labor Fernand/Nathan, 1982.

Nizet, Jean et Jean-Pierre Hiernaux, Violence et ennui, Paris: P.U.F., Coll. L'Éducateur, 1984.

Pujade-Renaud, Claude, Le corps de l'enseignant dans la classe, Paris: E.S.F., 1983.

Pujade-Renaud, Claude, Le corps de l'élève dans la classe, Paris: E.S.F., 1984.

Willis, Paul, Learning to labour, London: Lexington Heath, 1977.

Zimmerman, Daniel, Voies non-verbales de la relation pédagogique, Paris: E.S.f., 1979.